

Gerhardt, Heinz-Peter

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika

Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 215-234. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Gerhardt, Heinz-Peter: Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika - In: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 215-234 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-231189 - DOI: 10.25656/01:23118

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231189>

<https://doi.org/10.25656/01:23118>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungs- wissenschaftlicher Forschung

Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft

Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Herausgegeben von Dietrich Goldschmidt
unter Mitwirkung von Henning Melber

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung:

interdisziplinäre Studien über d. Stand d. Wiss.;

Berichte; Besprechungen; Bibliographie /hrsg. von

Dietrich Goldschmidt. Unter Mitw. von Henning Melber. –

Weinheim; Basel : Beltz, 1981.

(Zeitschrift für Pädagogik ; Beih. 16)

ISBN 3-407-41116-2

NE: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]; Melber,

Henning [Mitverf.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 411162

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	5
------------------------------------	---

Einleitung

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt	17
---	----

1. Die historische Situation der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Beziehung zur Dritten Welt / 2. Bisherige Forschung in der Bundesrepublik Deutschland über Bildung und Erziehung in der Dritten Welt / 3. Grundsätze und Wirklichkeit der Bildungshilfe und Forschungsförderung seitens der Bundesrepublik Deutschland / 4. Wissenschaftliche Einsichten, politische Bedingungen und praktische Erfahrungen als Basis künftiger Forschung / 5. Die Aufgaben künftiger Forschung als Ertrag der Beiträge im vorliegenden Heft

Teil I: Entwicklung und Bildung: Theorien, Analysen, Aporien

PATRICK V. DIAS

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt	33
---	----

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens / 2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß / 3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung / 4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis? / 5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft / 6. Schlußbemerkung / Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

ULLRICH LAASER

Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt. Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung	49
--	----

1. Theoretische und paradigmatische Perspektiven – 1.1. Strukturfunktionalismus – 1.2. Systemtheorie – 1.3. Verhaltenstheorie – 1.4. Konflikttheorie – 1.5. Dependenztheorie – 1.6. Theorie des interventionistischen Kapitalismus – 1.7. Paradigmenverbund / 2. Thematisches Spektrum – 2.1. Die ökonomische Dimension – 2.2. Die politikwissenschaftliche Dimension – 2.3. Die sozialpsychologische Dimension

ERNEST JOUHY

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER	67
--	----

Die Widersprüchlichkeit der Vermittlung herrschender Ideen: zum Verhältnis von Tradition zu Innovation – Zur Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und daraus resultierender Ideen:

die Erziehungs- und Bildungstheorien – Entwicklung und Bildung: Strategien des Bildungstransfers und die Auswirkungen in Ländern der Dritten Welt – Zum Doppelcharakter von Machteliten in Ländern der Dritten Welt – Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab

FREYA DITTMANN-KOHLI

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt 77

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse / 2. Leistungsorientierung – 2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“ – 2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung – 2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts – 2.4. Interventionsprogramme / 3. Pro-soziale Orientierungen / 4. Intellektuelle Fähigkeiten – 4.1. Intelligenztestleistungen – 4.2. Kognitive Entwicklung – 4.3. Problemlösefähigkeit (Außerschulische Erwachsenenbildung – Schulische Interventionsplanung) / 5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

TRAUGOTT SCHÖFTHALER

Informelle Bildung 97

1. Zum Begriff „informelle Bildung“ / 2. Genauere Bestimmung von informeller Bildung / 3. Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung / 4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung / 5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen / 6. Kultur- und Kognitionsforschung / 7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie / 8. Modernisierungsforschung (Zur Genese von Leistungsmotivation – Zu „individueller Modernisierung“ – Psychoanalytisch orientierte Forschungen – Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung – Zur Rolle der Muttersprache und einer [fremden] Zivilisationssprache – Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit) / 9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse (Institutionalisierungsformen von Bildung – Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken – Fallstudien zur Rollendifferenzierung – Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten – Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten – Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern)

DORIS ELBERS / HEINZ KULL

Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen 117

1. Vorbemerkungen / 2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem / 3. Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt / 4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen

Teil II: Pädagogische Intervention durch Institutionen: Schule, tertiärer Bereich, Massenmedien

VOLKER LENHART / HERMANN RÖHRS

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt 129

1. Schule und Entwicklung / 2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt / 3. Die Funktionen der Schule – 3.1. Die Qualifikationsfunktion – 3.2. Die Sozialisationsfunktion – 3.3. Die Allokationsfunktion / 4. Die Dimensionen der Schule – 4.1. Die strukturelle Dimension – 4.2. Die administrative Dimension

HAGEN KORDES

Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar? 145

1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt: Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung – 1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz – 1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz – 1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz – 1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik? / 2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung – 2.1. Gesellschaftliche Entwicklung – 2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – 2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung / 3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculumarbeit / 4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

JOSEF MÜLLER

Grundbildung in der Dritten Welt 169

1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern / 2. Das Grundbildungskonzept / 3. Die Schule als Institution der Grundbildung / 4. Das außerschulische Bildungswesen / 5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze / 6. Ansätze einer integrierten Grundbildung / 7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

KARL-HEINZ FLECHSIG / REINHARD FUHR

Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben 187

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke / 2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums / 3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten / 4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache / 5. Integration von Arbeit und Lernen / 6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons / 7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

MICHAEL OMOLEWA

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt 197

1. Traditionale Prüfungsverfahren / 2. Der Einfluß der christlichen Mission / 3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen / 4. Wirkungen / 5. Kritik / 6. Die gegenwärtige Lage / 7. Zusammenfassung

FRANK ACHTENHAGEN / HEIDRUN BURFEIND / REINHARD FUHR

Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen. Ein Nachwort zum Aufsatz von M. OMOLEWA 211

1. Zum Zusammenhang von Berechtigungswesen, Qualifikationen und Prüfungen / 2. Forschungsaufgaben

HEINZ-PETER GERHARDT

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika 215

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung / 2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft – 2.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehungssystem – 2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft /

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit – 3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft – 3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht – 3.3. Motivationsfunktion des Lehrers / 4. Ausbildungsphasen und -ebenen – 4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung – 4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung / 5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung – 5.1. Lehrerbildner – 5.2. Bildungsadministratoren – 5.3. Dezentralisation als Alternative? / 6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

MATTHIAS WESSELER

Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt 235

1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte / 2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt / 3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt / 4. Hochschulen als koloniales Erbe / 5. Bedingungen alternativer Konzepte / 6. Aufgaben für die Forschung / Anhang: Überblick zur Literatur

JENS NAUMANN

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung . . . 251

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika / 2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen / 3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

Teil III: Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Berichte

DIETER DANCKWORTT

Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland. Organisation – Leistungen – Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft 265

WOLFGANG GMELIN

Internationale Einrichtungen zur Förderung von Forschung über das Bildungswesen der Entwicklungsländer 271

T. NEVILLE POSTLETHWAITE

Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern. Am Beispiel der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) . . . 274

DIETER BERSTECHER / MICHEL DEBEAUVAIS

Das Internationale Institut für Bildungsplanung. Prioritäten in Forschung und Ausbildung 278

JENS NAUMANN

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung 283

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ 289

Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern. Bericht über die erste afrikanisch-deutsche Forschungskonferenz auf Mauritius, 18.–27. Februar 1980 291

Besprechungen

Bildungsförderung und wissenschaftlich-technische Kooperation (JENS NAUMANN – HEINZ-PETER GERHARDT) 299

Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in ehemals deutschen Kolonien Afrikas (ULRICH BENDELE/HENNING MELBER – WOLFGANG SACHS) 303

Beiträge zum Bildungswesen Tanzanias (ELISABETH GROHS/GERHARD GROHS) 310

Traditionelle Sozialisation und Erziehung (TRAUGOTT SCHÖFTHALER – DIETRICH GOLDSCHMIDT – HENNING MELBER) 316

Kulturwandel und Erziehung in Afrika (CHRISTEL ADICK) 324

Formale Bildung und Erziehung in sieben Ländern Afrikas (RENATE NESTVOGEL – FRIEDHELM STREIFFELER) 329

Bibliographie

HENNING MELBER

Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970–1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“ 337

Contents and Abstracts 374

Verzeichnis der Mitarbeiter dieses Heftes 382

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt

Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung

Die Lehrerbildung hat neben den Curricula eine besondere Bedeutung für den Aufbau und die Entkolonialisierung des Erziehungswesens in Afrika. Dies haben die afrikanischen Erziehungsminister seit etwa 1960 auf ihren gemeinsamen Konferenzen immer wieder bestätigt (MENGOT 1976, S. 2; CONFERENCE OF MINISTERS OF EDUCATION OF AFRICAN MEMBER STATES 1976, S. 16). Die UNESCO ist dieser Grundlinie im wesentlichen gefolgt und hat im Rahmen ihrer Arbeit insbesondere Projekte einer berufsbegleitenden Ausbildung von Primarschullehrern gefördert (MENGOT 1976, S. 11).

Die Maßnahmen der afrikanischen Staaten im Bereich der Lehrerbildung, unterstützt durch finanzielle Mittel internationaler Organisationen und die Bildungshilfe der Industrieländer, haben in den letzten 20 Jahren zu einer beachtlichen Steigerung der Lehrerzahlen im Primar- und Sekundarschulbereich geführt. So gab es im Jahre 1975 insgesamt 1,1 Millionen Lehrer in der Primarstufe und 0,34 Millionen in der Sekundarstufe. Als Folge dieser Entwicklung erhöhte sich die Zahl der in die Primarschule aufgenommenen Kinder von 19 Millionen im Jahr 1960 auf 44 Millionen im Jahr 1975 (FREDERIKSEN 1978, S. 364) bei einer gleichbleibenden Lehrer/Schüler-Relation von 1 : 40. In der Sekundarstufe waren es sogar 7,8 Millionen Schüler im Jahr 1975 im Vergleich zu 1,7 Millionen im Jahr 1960, allerdings bei einer Veränderung der Lehrer/Schüler-Relation von 1 : 20 (1960) auf 1 : 23 (1975) (UNESCO July 1977, S. 41). Trotz dieser Erfolge wurden die selbstgesteckten Ziele in der Lehrerbildung nicht erreicht (UNESCO Dec. 1975, S. 17). Nach Hochrechnungen der UNESCO reichen sie bei weitem nicht aus, um den voraussichtlichen Lehrerbedarf im Jahr 1985 zu decken. Diese Bedarfsprognose ermittelt für 1985 einen Bedarf von 1,7 Millionen Lehrern in der Primarstufe und von 0,69 Millionen Lehrern im Bereich der Sekundarstufe (UNESCO July 1977, S. 41). Politische und pädagogische Grundsatzentscheidungen der Regierungen werden diese Prognose zusätzlich beeinflussen, so insbesondere die Verlängerung der Schulzeiten, die Erhöhung des Bevölkerungsanteils, der eine Schule besucht, die Senkung der Lehrer/Schüler-Relationen, der Ersatz ausländischer Lehrer, insbesondere in der Sekundarstufe, der Wegfall und der Ersatz unzureichend ausgebildeter Lehrer. Dies rechtfertigt die Annahme, daß zur Deckung des Bedarfs 1985 eine noch höhere Zahl von Lehrern erforderlich sein wird. In vielen Ländern Afrikas gingen die zahlenmäßigen Erfolge zu Lasten der pädagogischen und fachlichen Qualifikationen des Lehrpersonals und damit auch zu Lasten des Unterrichtsniveaus. Eine Studie aus Swasiland umschreibt den Entqualifizierungsprozeß folgendermaßen (NSIBANDZE/GREEN 1978, S. 110): Aufgrund mangelnder Möglichkeiten zur berufsbegleitenden Fortbildung blieben die nach Abschluß der Primar- bzw. der Sekundarschule zum Schuldienst verpflichteten Lehrer unausgebildet. Es wurden weiterhin Schulabgänger – meist diejenigen, die aufgrund ihrer Abschlußnoten nicht für einen

sekundären bzw. tertiären Bildungsgang zugelassen wurden (MENGOT 1976, S. 4) – ohne Berufsvorbereitung als Lehrer eingesetzt. Die wenigen geschulten Lehrkräfte waren vielfach in höheren Schulstufen eingesetzt, für die sie keine Ausbildung besaßen. Afrikanische Realitäten dieser Art führten zu einem geringen sozialen Prestige des Lehrerberufs, zumal viele afrikanische Regierungen wenig tun, den Status des Lehrers ökonomisch aufzubessern. Außerhalb des Schuldienstes findet der Primar- oder Sekundarschulabsolvent bei gleicher Ausbildungszeit häufig eine bessere Bezahlung vor (UNESCO June 1975 a, S. 21–25). Insbesondere die Stellung des Primarschullehrers wird überwiegend als mehr oder weniger freiwillig gewählter Durchgangsjob angesehen, der meist in Verbindung mit anderen Verdienstmöglichkeiten ausgeübt wird und den man schnell für besser bezahlte Tätigkeiten in Industrie oder Verwaltung aufgibt. Schlechte Ausstattung und überfüllte Klassen tun ein übriges, den Beruf eines Lehrers nicht als Berufung zu empfinden (INSTITUTE FOR THE REFORM OF EDUCATION 1977, S. 136–140). Ein Bewußtsein der Lehrer von sich selbst als eigenständigem Berufsstand ist in Afrika allenfalls in Ansätzen vorhanden. Gewerkschaftliche Zusammenschlüsse von Lehrern erfolgen, soweit sie nicht verboten sind, vor allem auf der Sekundarschulebene. Dort werden dem Lehrpersonal aufgrund einer besseren Bezahlung und einer großzügigeren Ausstattung des Arbeitsplatzes mehr Identifikationsmöglichkeiten mit seinem Tätigkeitsbereich angeboten.

Vor dem Hintergrund dieser Situation ist die heutige Diskussion um eine Neubestimmung der Lehrerrolle und in der Folge auch der Lehrerbildung zu sehen. Hier werden dem Lehrer mit der Einführung partizipations- und umweltbezogener Curricula, durch die Bemühungen, die Schule in die örtliche Gemeinschaft zu integrieren, und im Konzept der Grund-erziehung als erster Phase eines lebenslangen Lernens viele neue Aufgaben zugewiesen. Auf der Grundlage der neueren afrikanischen und internationalen Diskussion sollen an dieser Stelle die Ansprüche und Forderungen an das pädagogische Personal thematisiert und deren Bedeutung für die Lehrerbildung herausgearbeitet werden.

Ausgangspunkt ist dabei, daß innovative Vorschläge¹ für eine Veränderung der Lehrerrolle Konsequenzen für die Lehrerbildung nach sich ziehen, auch wenn diese in der Literatur nicht immer deutlich werden. Mit der Darstellung notwendiger Neuorientierungen in der Lehrerbildung werden implizit bisherige Mängel aufgezeigt. Im 2. *Abschnitt* wird, dem eigenen Vorverständnis entsprechend, dargestellt, wie die Erziehungssysteme im allgemeinen und die Funktion des Lehrerberufs im besonderen in geschichtliche und gesellschaftliche Entwicklungen eingebunden sind. Daraus ergeben sich Vorstellungen über die gesellschaftlich erforderliche und gewünschte Lehrerrolle, aus der wiederum die Vorgaben für die Ausbildung des pädagogischen Personals hergeleitet werden. Im 3. *Abschnitt* werden die Postulate an Erziehung und Unterrichtsgestaltung in inhaltlicher und methodischer Hinsicht untersucht, wie sie einerseits aus dem gesellschaftlich/politischen Bereich abgeleitet werden, andererseits aber auch aus den Entwicklungen im Bildungswesen selbst resultieren. Im 4. *Abschnitt* werden die Ausbildungsabschnitte spezifiziert, in denen die Qualifikation zum Unterrichten und zur Erziehung der jungen Generation erworben und eingeübt werden soll. Dabei werden die unterschiedlichen Einflußfaktoren in ihrem Zusammenwirken erkennbar gemacht. Im 5. *Abschnitt* werden die innere Organisation der Lehrerbildung und ihre administrative Einbindung in ihrer Wirkung auf die Lehrerbildung untersucht. Diese Betrachtung von staatlicher Verwaltung und Aufsicht im Erziehungswesen führt in den gesamtgesellschaftlichen und politischen Bereich zurück. Dieser Teil deutet nochmals auf die politischen Grundsatzentscheidungen hin, die zu treffen sind, um die als richtig erkannten Innovationen in der Lehrerbildung verwirklichen zu können. In der *Schlußbetrachtung* werden auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse weiterführende Forschungsschwerpunkte vorgeschlagen.

1 Unter Innovationen werden im folgenden geplante und systematisierte Reformprozesse im Rahmen staatlich organisierter Gesellschaften verstanden.

2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft

2.1. Zum Verhältnis von Gesellschafts- und Erziehungssystem

Hinsichtlich der Diskussion über den Zusammenhang von Bildungs- und Erziehungssystem wird in diesem Beitrag von der These ausgegangen, daß Inhalt und Struktur des Erziehungswesens von staatlich verfaßten Gesellschaften in der Regel den politischen und ökonomischen Grundstrukturen folgen. Historisch einmal formuliert, entwickelt das Erziehungssystem jedoch eine Eigendynamik, die Innovationen behindert und erklärten Zielen zuwiderlaufen kann². Innovative Bestrebungen und Reformen im Ausbildungssystem werden hier als sich über unterschiedliche Vermittlungsinstanzen durchsetzende Funktionen des politischen und ökonomischen Bereichs verstanden. Sie dienen in der Mehrzahl der Fortschreibung bestehender und der Stützung neuer Gesellschaftsstrukturen unter selektiver Aufnahme von Forderungen gesellschaftlicher Basisbewegungen und von Forschungsergebnissen aus Geistes- und Naturwissenschaften. Zu prüfen bleibt jeweils, inwieweit Gesellschaftsstrukturen mit ihren Bildungssystemen zum Abbau historisch überkommener Zwänge für den Einzelnen und die gesellschaftlichen Gruppen beitragen³. – Für den Bereich der Entwicklungsgesellschaften läßt sich der Einfluß der politischen und ökonomischen Institutionen eines Landes auf die Gestaltung des Erziehungswesens an verschiedenen Beispielen verdeutlichen.

In *Tansania* folgte der gesellschaftspolitischen Arusha-Erklärung das Konzept der „*Education for Self-Reliance*“. Es rief zur Veränderung des tansanischen Erziehungswesens auf und reformierte die Lehrerbildung (RENES 1970, S. 132–138; HUNSDÖRFER 1977, S. 22–39; KUHANGA 1978, S. 37–50).

In *Guinea-Bissau* begann man nach Erreichung der politischen Unabhängigkeit mit Veränderungen im Ausbildungswesen, die, den Zielen von Partei und Regierung folgend, die vollständige Umgestaltung des aus der Kolonialzeit überkommenen Bildungssystems vorbereiten (FREIRE 1977, S. 43). Dabei wurde die Lehreraus- und -fortbildung stärker ruralisiert, der Primarschullehrer wurde zu einem „*polyvalent rural community development agent*“ ausgebildet. Der Zugang zu den verschiedenen Schulstufen wurde durch eine Standardisierung der Ausbildungsgänge für Schüler und Lehrer erleichtert (CARNEIRO/MOULTON 1978, S. 11–15).

In *Pakistan* hatte die Regierung große Schwierigkeiten, die Mißstände des formalen Ausbildungssystems auch nur konzeptionell anzugehen (zur Programmatik der Regierung 1975: MINISTRY OF EDUCATION OF PAKISTAN 1975). So ging die Zahl der Kinder, die die Grundschule bis zum Ende besuchten, zurück, obwohl die allgemeine Grundschulernziehung seit 30 Jahren Regierungsziel war und der Anteil der eingeschulten Kinder sich laufend erhöht hatte (SIMMONS 1978, S. 37). Wenn andererseits die Zahl der examinierten Oberschul- und Universitätsabgänger reduziert und die fre werdenden Gelder für den Ausbau der Grundschule verwendet worden wären – 40% des Bildungsbudgets auf Bundesebene fließen in die Universitätsausbildung –, hätten die Mittel- und Oberschichten der Regierung die Unterstützung entzogen. Denn: Ausgebildete Dorfbewohner können mit mehr Selbstvertrauen die ländliche Elite – die Grundeigentümer – herausfordern. Die Primar- und Sekundarschullehrer Pakistans werden angesichts der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse die Torwächter zu sicheren Arbeitsplätzen und Einkommen bleiben. In einem Erziehungssystem, das in Fortsetzung der kolonialen Bildungstradition auf „*white collar jobs*“ in der Stadt vorbereitet, wird bei der Mehrheit der Schüler weiterhin das Bewußtsein gefördert, Versager zu sein, Versager bei der Versetzung in der Grundschule, Versager bei den Aufnahmeprüfungen in die Sekundarschule, Versager im Leben.

2 Zur historischen und aktuellen Problematik von Gesellschaft, Bildung und Entwicklung nehmen die Aufsätze von DIAS, LAASER und JOUHY in diesem Heft ausführlich Stellung.

3 In der bundesdeutschen Diskussion wird dieses Thema unter der Überschrift „Integration und Subversion“ behandelt; vgl. KONEFFKE (1969) und JOUHY (1978).

Historische und gesellschaftspolitische Belege aus kapitalistisch und aus sozialistisch orientierten Entwicklungsgesellschaften sprechen dafür, formale Bildungs- und Erziehungsprozesse als Vorgänge in einem gesellschaftlichen Subsystem zu betrachten, das die politischen und wirtschaftlichen Grundlagen einer Sozietät zu bewahren und im gegebenen Rahmen zu reformieren versucht⁴. Grundlegende Veränderungen sind eher im Zuge gesamtgesellschaftlicher Umwälzungen möglich. Ansätze, gesamtgesellschaftliche Strukturveränderungen durch Reformen im Erziehungssystem allein zu bewirken, waren bisher wenig erfolgreich. Die Nichtberücksichtigung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen führte zum Scheitern vieler Innovationen bzw. zur Zurücknahme der Zielsetzungen.

2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft

Der Lehrer hat im institutionalisierten Erziehungswesen eine zentrale Bedeutung. Er vermittelt den nachwachsenden Generationen das Wissen über die geschichtlich angesammelten, grundlegenden Kulturtechniken. An dieser herkömmlichen Rollendefinition wird in der internationalen Diskussion festgehalten (IBE/UNESCO 1975, S. 18). In jüngster Zeit werden den Lehrkräften darüber hinaus neue Rollen zugewiesen. Den Primar- und Sekundarschullehrer herkömmlicher Art, soweit er ausgebildet war oder auf einige Jahre Berufspraxis zurückblicken konnte, kennzeichnete die fachliche und methodische Kompetenz. Heute wird dagegen ein Lehrertyp gefordert, der darüber hinaus in der Gemeinde Lehr- und Lernprozesse organisiert und koordiniert. Dabei soll der Lehrer auch außerhalb der Schule in den Bereichen Gesundheitserziehung, allgemeine kulturelle Entwicklung und Staatsbürgerkunde erzieherisch wirken (IBE/UNESCO 1977, S. 14). Die Bildungspolitiker und -planer Afrikas denken an einen „neuen Lehrer“, der als *community leader* in einer Gemeinde, an den dörflichen Problemen und Erfordernissen ansetzend, Lernmotivation und Lerngruppen schafft (CONFERENCE OF MINISTERS OF EDUCATION OF AFRICAN MEMBER STATES 1976, S. 15). Die Schule soll dabei zum Kommunikationszentrum für die Gemeinde werden. Bei dieser Ausweitung seiner Funktion und der von ihm zu vertretenden Lehrinhalte soll der Lehrer, so eine andere Forderung, ganzheitlich vorgehen, d. h., er soll dem Schüler helfen, die vielfältigen Informationsströme aus dem schulischen und außerschulischen Bereich in eine kohärente Weltsicht zu integrieren (IBE/UNESCO 1975, S. 16).

Die neue Rolle des Lehrers in der Gesellschaft ist in vielen Resolutionen und Memoranden internationaler und afrikanischer Konferenzen als Postulat anerkannt. Lehrerbildungsinstitutionen in Afrika, so z. B. das *Bunumbu Teacher College* in Sierra Leone, das *Namutamba Teacher College* in Uganda und mit einigen Pilotprojekten das *Institute for the Reform of Primary Education* in Kamerun bemühen sich um die Ausbildung dieses neuen Typs von Lehrern. In der Literatur finden sich jedoch bereits erste Relativierungen dieser weitreichenden Postulate. Eine breitangelegte Untersuchung über die Erziehungssituation in den englischsprachigen Provinzen Kameruns ergab, daß viele Gemeinden vom Lehrer nicht die Übernahme einer Führungsfunktion erwarten, noch sie ihm zugestehen. Angesichts sich vermindender Berufschancen für Primarschulabgänger entwickelte sich in einigen Regionen sogar eine Abneigung gegen den Schulbesuch. Die Lehrer haben vielfach die Eltern erst von der Notwendigkeit und dem Sinn einer schulischen Ausbildung zu überzeugen. Sie müssen um die Anerkennung ihrer Rolle in der Dorfgemeinschaft ringen (INSTITUTE FOR THE REFORM OF PRIMARY EDUCATION 1977, S. 49, 52, 142–144).

4 In Mozambique werden die Schüler konsequenterweise „*continuadores*“ (= Fortsetzer) genannt, vgl. GERTH (1978).

Zur Vermeidung derartiger Widerstände ist für die Durchsetzung von Erziehungskonzeptionen mit einer neu bestimmten Rolle des Lehrers erforderlich, daß (a) der Lehrer die Vermittlung der grundlegenden Kulturtechniken unter Berücksichtigung der lokalen Sitten und Gebräuche überzeugend leistet und den Jugendlichen berufsqualifizierende Abschlüsse ermöglicht. Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik wären dementsprechend aufeinander zu beziehen. (b) Es muß ein gesamtgesellschaftlicher Konsens über die Aufgaben des Lehrers vorhanden sein. Hierzu ist die Einbeziehung von Lehrern, Eltern, Gemeindevertretern und auch Schülern in den Prozeß der Konsensbildung erforderlich⁵.

Die Beteiligung von Lehrern, Eltern und auch Schülern an der Planung des Erziehungswesens und bei der Realisierung innovativer Konzeptionen ist zwar vielfach als erstrebenswert und notwendig erkannt, aber bis heute kaum verwirklicht. Wenn eine Beteiligung dieser Betroffenen an der Ausbildung und Implementierung bildungspolitischer Entscheidungen zumindest kurzfristig nicht erreichbar scheint, so könnten sie doch über die gesamtstaatliche und entwicklungspolitische Bedeutung der Entscheidungen zur Verbesserung des Erziehungswesens informiert und so vielleicht auch motiviert werden. Nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch Überzeugung und Einsatzbereitschaft gerade des pädagogischen Personals könnten auf diese Weise bei der Realisierung von innovativen Konzeptionen sehr weitgehend wirksam werden. Als These auf einzelne Reformvorhaben angewandt, bedeutet dies: (a) Der Primarschullehrer als „Leiter ländlicher Reformen“ in Tansania benötigt Grundkenntnisse über die Ujamaa-Konzeption der Staatspartei und muß sie mit seiner gesellschaftspolitischen Überzeugung vereinbaren können (MEENA 1973, S. 23). (b) Die Studenten der Lehrera Akademie von Bissau sollten von Wert und Sinn produktiver Arbeit in der Landwirtschaft überzeugt sein. Nur dann werden sie die wirtschaftlich autarken Landschulen später selbst konsequent aufbauen können (FREIRE 1977, S. 27). (c) Die Absolventen des *Bunumbu Teacher College* in Sierra Leone müssen ihre Rolle als „*Community Leaders for Community Education in General*“ akzeptiert haben. Dadurch könnte vermieden werden, daß sie sich später, wie viele ihrer Kollegen, für den Schuldienst in den wenigen Städten des Landes melden⁶. Die Landgemeinden müßten sich selbst um den Einsatz dieser umfassender wirkenden Lehrer bemühen. (d) Im Rahmen der Primarschulreform Kameruns kann die Lehrkraft für das neue Fach „Umwelt- und Agrarstudien“ zwar verpflichtet werden, eine neue Form der Abfallkompostierung zu vertreten und auf der Schulfarm zu benutzen. Verwendet der Lehrer für sein eigenes Stück Land aber eine andere oder gar keine Düngung, wird der Lerneffekt jedoch gering sein (INSTITUTE FOR THE REFORM OF PRIMARY EDUCATION 1977, S. 101).

Der gesellschafts- und entwicklungspolitische Auftrag des Lehrers kann in Umgestaltung seiner traditionellen Tätigkeit und über diese hinaus nur erfüllt werden, wenn er in ein Netz

5 Vgl. hierzu das Verfahren, welches das INSTITUTE FOR THE REFORM OF PRIMARY EDUCATION (1977, S. 49 u. 52) für den möglichen Einsatz von Lehrern als „*community educators*“ vorschlägt: „During regular inspection, the teacher's degree of integration with the local community and the relations he has developed and maintained with the community are observed. Teachers performing satisfactorily in school work and showing interest and skill in community relations may be selected for community worker training. (...) Teachers trained for community work of animation in this way may be posted to communities applying for a teacher animateur.“

6 Vgl. den letzten Bericht über das Bunumbu Projekt von LUCAN et al. (1978, S. 15 und 101). Die Zwischenevaluierung des Projekts ergab zu diesem Punkt bei den Absolventen der beiden Ausbildungskurse eine eindeutige Präferenz für die Arbeit in ländlichen Gebieten. Es bleibt jedoch zu fragen, ob das Ergebnis nicht anders ausgefallen wäre, wenn man auf eine Namenszeichnung in den Fragebogen verzichtet hätte.

von Institutionen, Organisationen und unterstützenden Personengruppen eingebunden ist, die ihm auch die konkrete Unterrichtsgestaltung erleichtern (IBE/UNESCO 1975, S. 22, und 1977, S. 14). Insoweit besteht Übereinstimmung in der internationalen und afrikanischen Diskussion, wenn dabei auch die Notwendigkeit, den Lehrer selbst zu motivieren, noch nicht ausreichend beachtet wird. Sowohl das Konzept vom Lehrer als *community leader* als auch die als notwendig erkannten Verbesserungen in seinem überkommenen Wirkungskreis erfordern von den einzelnen Entwicklungsgesellschaften in Afrika große Anstrengungen. Die wesentlichen Kriterien für Art und Umfang der notwendigen Maßnahmen sollen im einzelnen aufgezeigt werden.

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit

Für den Lehrer, der seinem Beruf gerecht werden will, ist der Überblick über die Grundlagen der von ihm unterrichteten Fächer unabdingbar. Darüber hinaus sollte er die Forschungsinstrumente und -methoden seiner Disziplinen kennen. Dies und die laufende Aktualisierung seines Wissens sind notwendig für die Ausbildung der jüngeren Generation in einer Welt, in der wissenschaftliche und technische Grundkenntnisse erst die bewußte Teilnahme am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prozeß ermöglichen.

Um diese Ausbildung zu gewährleisten, ist die Umsetzung der fachwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Erkenntnisse, Erfordernisse und Ziele in Lern- und Arbeitsschritte für Kinder und Jugendliche notwendig. Hier liegen übereinstimmend die wichtigsten Aufgaben von Pädagogen und Lehrern in dem Bestreben, Kinder und Heranwachsende zu „moralischer Autonomie, gesundem Denken und zur Fähigkeit, sich gut zu verständigen“ (IBE/UNESCO 1975, S. 17) anzuleiten. Das zumindest offiziell proklamierte Erziehungsziel auch der Entwicklungsgesellschaften ist der Staatsbürger, der sich seiner Fähigkeiten und seines Verstandes bewußt ist und diese aktiv in die gesellschaftliche Entwicklung einbringt.

3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft

Die Ausarbeitung der Leitziele der Schulcurricula ist im afrikanischen Kontext noch stärker als in den westlichen Industriegesellschaften den Erziehungsministerien vorbehalten und orientiert sich überwiegend an den entsprechenden Fachwissenschaften. Die jeweiligen Erziehungsminister berufen eine Kommission aus Experten, redigieren deren Vorschläge für ein Gesamt- oder Fachcurriculum und verkünden das Ergebnis auf dem Erlaß- oder Gesetzesweg. Im günstigsten Fall werden die neuen Ziele, Materialien und Verfahren von Unterricht über die verschiedenen Institutionen der Lehrerbildung erläutert und verbreitet. Häufig werden die Schulen und Lehrerausbildungsstätten jedoch per Dekret auf die neuen Inhalte verpflichtet. Diese Form der Curriculumkonstruktion und -dissemination trifft im Gegensatz zur Entwicklung in Westeuropa sehr oft die Interessen der afrikanischen Lehrer. Aufgrund der mangelnden Vorbereitung auf ihren Beruf fordern sie häufig bis in einzelne Unterrichtssequenzen hinein ausgearbeitete Curriculumeinheiten, welche die eigene Unterrichtsvorbereitung erleichtern⁷.

7 In Kamerun beschwerten sich Primarschullehrer über die zu allgemein gehaltenen Richtlinien in den offiziellen Lehrplänen und verlangten sogenannte „*Curriculum Packages*“ für den Unterricht; siehe INSTITUTE FOR THE REFORM OF PRIMARY EDUCATION (1977, S. 140); vgl. auch YOUNG (1977, S. 7).

Diese sog. geschlossenen Curriculumeinheiten sollten jedoch nur ein zeitweiser Notbehelf sein, um Ausbildungsrückstände zu kompensieren⁸. Einheiten dieser Art widersprechen den neuen Rollenzuweisungen an die Lehrerschaft, die in der Zukunft fähig sein soll, curriculare Leitziele mit der örtlichen Realität zu verbinden und über die Inhalte, Formen und Materialien des Unterrichts Interesse und Motivation bei Kindern und Jugendlichen für die Auseinandersetzung mit den nationalen und regionalen Problemen zu wecken. Vom Ausbildungs- und Wissensstand des pädagogischen Personals und von dem ihm zugestandenem Spielraum wird es dabei abhängen, ob es Widersprüche zwischen den staatlich gesetzten Unterrichtszielen und örtlicher bzw. nationaler Realität identifizieren und im Unterricht zur Sprache bringen kann. Eine frühzeitige Beteiligung der Lehrer wie auch der Eltern und Schüler an der Curriculumentwicklung kann Widersprüche dieser Art verringern und mögliche Spielräume aufzeigen helfen. Sie wird wahrscheinlich auch den Disseminationsgrad der Lehrpläne vergrößern und ihre Anwendung in den Schulen gewährleisten. – Hiermit sind die Modelle der „offenen Curriculumentwicklung“⁹ angesprochen. In ihrem Rahmen ist die Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern, Schülern und Bildungsfachleuten verlangt, um Curricula zu erstellen, die Gemeinschaftsnähe mit gesamtnationalen Erfordernissen verbinden, vielseitig verwendbar sind und die Interessen, Sozialisations- und Lernvoraussetzungen der betroffenen Schüler mit einbeziehen (UNESCO, May 1975, S. 15). Die stärkere Berücksichtigung der Erfahrungen mit diesen Modellen in der Bundesrepublik und in England wäre für den afrikanischen Kontext die inhaltliche und organisatorische Konsequenz aus den Diskussionen um die neue Lehrerrolle.

3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht

Neue Verfahren und Methoden von Unterricht haben in den Wissenschaften von Lehren und Lernen große Beachtung gefunden. Die wichtigsten Tendenzen und Ansätze können in ihrer Relevanz für das pädagogische Personal wie folgt skizziert werden:

(a) Die Unterrichtstechnologien versprechen durch die Einbringung technischer Apparate in den Unterricht Funktionserweiterung und Arbeitserleichterung für die Lehrperson. Tendenzen des programmierten Unterrichts laufen indessen darauf hinaus, Unterrichtsabläufe rein technisch zu begreifen und so zu planen, daß sie mit immer gleichen Ergebnissen gestaltet werden können. Man erhofft sich dadurch die Einsparung von Lehrern (UNESCO/Division of Methods, Materials and Techniques, June 1975). (b) Verfahren des Microteaching und Simulationsspiele haben die Auswirkungen kleinster pädagogischer Handlungsschritte im Unterricht genauer analysiert. Unterrichtsspezifische Handlungsabläufe können so besser studiert und eingeübt werden¹⁰. Dabei besteht jedoch die Gefahr einer Stereotypisierung des Lehrerverhaltens. (c) Die Methode der teilnehmenden Beobachtung, nicht nur durch Forscher, sondern auch von Lehrern untereinander praktiziert, hat den Sinn für die Bedeutung der Interaktion im Lern- und Lehrprozeß geschärft, der bis zur Kompetenz in gruppen-

⁸ In vielen Ländern Schwarzafrikas setzen die Bildungspolitiker jedoch weiterhin auf die Entwicklung geschlossener Curriculumeinheiten; vgl. z. B. die Arbeit der *Primary Curriculum Unit* im Erziehungsministerium Swasilands. Berichtet in AARONS/HAWES (1976, S. 16–25).

⁹ Über die Diskussionen und Erfahrungen zu diesem Modell in der BRD berichten BRÜGELMANN (1972, S. 95) und SACHS/SCHEILKE (1973, S. 375–390). Zu den Erfahrungen mit diesem Modell in Entwicklungsgesellschaften vgl. YOUNG (1977, S. 5–8).

¹⁰ Das ALVAN/KOKU COLLEGE OF EDUCATION, Nigeria, z. B. setzt das Microteaching-Verfahren für die berufsbegleitende Einübung neuer Unterrichtsinhalte und -methoden im Rahmen des *Universal Childhood Education Programme* ein; berichtet in „*Development Communication Report*“ (Jan. 1979, S. 1)

dynamischen Verfahren ausgedehnt werden kann (UNESCO/Division of Methods, Materials and Techniques, June 1975, S. 4). (d) Lerntheorie und -psychologie erörtern die verschiedenen Kanäle, auf denen ein Mensch Informationen aufnehmen kann. Sie verlangen eine größere Vielfalt an Informationskanälen, um die auditiven, visuellen und affektiven Prädispositionen besser aufnehmen zu können. Das Prinzip der Informationsassimilierung erfordert zudem die genaue Kenntnis der bisherigen Lernumwelt des zu Erziehenden, sei es nun der Lehrer im Seminar oder der Schüler im Klassenverband. Eine frühzeitige Einführung in wissenschaftliche Sachverhalte wird für möglich gehalten und gefordert. Die Schullehrer sind dementsprechend auszubilden (PIAGET 1974, S. 153–278).

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der Entwicklungsgesellschaften herrscht eine gewisse Euphorie über die Möglichkeiten von neuen Methoden, Verfahren und Medien vor, die durch Fallstudien noch nicht ausreichend abgesichert werden konnte. Auf der einen Seite ist es eine Forderung auch der Lehrerschaft, durch vielfältigen Methoden- und Medieneinsatz im Unterricht entlastet zu werden und durch die Einbeziehung neuer Lern- und Lehrtechniken den Lehr- und Lernprozessen mehr Attraktivität zu verschaffen (UNESCO, May 1975, S. 3–4). Auf der anderen Seite muß der Einsatz der neuen Methoden, Medien und Techniken überprüft werden im Hinblick auf die Inhalte und Ziele, die vermittelt werden sollen, die Altersgruppe, die angesprochen werden soll, die Wahlfreiheit für die Lehrkraft, ein angemessenes Verhältnis zwischen zu vermittelndem Inhalt und dafür anzuwendender Form zu finden, ihr Verhältnis zu den bisher angewandten Verfahren und Methoden von Unterricht, um nicht im Rahmen einer „Medienpädagogik“ Unterricht von dem Vorhandensein technischer Apparaturen bestimmen zu lassen¹¹. Es ist in diesem Zusammenhang darauf zu achten, daß die reiche afrikanische Tradition an informellen Lehr- und Lernprozeduren hauptsächlich oraler Art nicht verschüttet wird. Eine Afrikanisierung der Inhalte kann von einer Afrikanisierung der Methoden nicht getrennt werden (OSTERLOH 1977, S. 232).

3.3. Motivationsfunktion des Lehrers

Der Einsatz neuer Methoden und Medien im Unterricht steckt auf dem afrikanischen Kontinent noch in den Anfängen. Die Wirksamkeit ihres Einsatzes in Schulunterricht und Lehrerbildung sollte nicht überschätzt werden. Erkenntnisse der Motivationsforschung deuten darauf hin, daß den Motivationsanreizen beim Lehren und Lernen die entscheidende Bedeutung zukommt (JOUHY 1976, S. 45–104; HAUSSE 1979, S. 81–94). Die Motivationsmechanismen und -kreise organischer (z. B. die Beseitigung von Hunger) und sozialer Art (das Bedürfnis nach Anerkennung und Kontakt) werden im Sozialisationsprozeß eines jeden Individuums frühzeitig hergestellt. Schulische Sozialisation auf jeder Stufe hat diese Mechanismen zu berücksichtigen. Ihre Kenntnis sowohl beim Kind als auch beim Lehramtskandidaten gibt erst die Grundlage für gerichtete Lernprozesse, d. h. für veränderte Situationserfassung und veränderte Verhaltenssteuerung¹². Um seiner Motivationsaufgabe gerecht zu werden, sind dem afrikanischen Lehrer in seinem Unter-

11 „New ways of doing things, new methods and new materials must be carefully studied and evaluated before use in the classroom, and opportunity must be provided for such study. New methods are not necessarily better because they are new“ UNESCO (May 1975, S. 16). Dieser Aspekt ist gerade für den afrikanischen Kontinent festzuhalten, da hier von einer Fülle unterschiedlicher Seh-, Denk- und Verhaltensgewohnheiten auszugehen ist, welche die Übertragung westlicher Modelle erschwert.

12 Dasselbe meint PORTER (1977, S. 117–131) mit seinem Begriff „personal education“.

richt Gestaltungsmöglichkeiten zuzugestehen, die dieser sicherlich nicht von Anfang seiner Unterrichtstätigkeit an zu nutzen vermag. Auf diese Weise kann sich jedoch eine Lehrerpersönlichkeit entwickeln, die sich nicht auf einmal eingeübte Inhalte, Methoden und Medien beschränkt, sondern situativ neues Interesse an der Interaktion mit den zu Erziehenden gewinnen kann. Nur wenn durch die Persönlichkeit des Lehrers hindurch die Sinnhaftigkeit von Lehren – sei es schulischer oder nichtschulischer Art – deutlich wird, ist eine der notwendigen Motivationsstufen erreicht, die, insbesondere in den ersten Klassen der Primarstufe, wirkliches Lernen und nicht bloßes Memorieren ermöglichen¹³.

4. Ausbildungsphasen und -ebenen

4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung

Die erste Phase der Lehrerbildung stellen Ausbildungsmaßnahmen vor Aufnahme der Berufstätigkeit dar. Soweit diese Stufe in Afrika überhaupt vorhanden ist, besteht Einigkeit darüber, daß bereits in einer frühen Phase der Berufsvorbereitung eine geringe Anzahl von Stundendeputaten vom Auszubildenden übernommen werden sollte, möglichst unter Anleitung von Lehrerbildnern und erfahrenen Kollegen. Immer stärker setzt sich die Meinung durch, daß eine ausschließlich theoretische Ausbildung in der Berufsvorbereitungsphase die zukünftigen Lehrer von der praktischen Berufsproblematik zu lange fernhält (UNESCO, May 1975, S. 13). Durch frühzeitige Hospitationen und eigenständiges, aber kontrolliertes Abhalten von Unterricht kann die Kluft zwischen Theorie und Praxis verringert und eine aktive Professionalisierung betrieben werden. Es wäre möglich, die Eignung der Lehramtskandidaten für den Lehrberuf frühzeitig zu erkennen (UNESCO May 1975, S. 13).

Primar- und Sekundarschullehrer sollten im Rahmen derselben Ausbildungsinstitution geschult werden. Nur eine breite Unterrichtung der Lehramtskandidaten beider Schultypen in fachlicher und methodischer Hinsicht ermöglicht eine Erziehung der Kinder und Jugendlichen auf wissenschaftlich angeleitetem Niveau. In einigen Lehrerbildungsinstitutionen der Entwicklungsgesellschaften ist diese Forderung bereits ansatzweise verwirklicht (HERCIK 1976, S. 192, zum Beispiel in Guyana, Sierra Leone und Sri Lanka). Gerade die große Formbarkeit der Kinder in den ersten Jahren schulischer Ausbildung erfordert eine umfassend ausgebildete Lehrperson, die um die sensomotorischen, affektiven und kognitiven Gegebenheiten in ihrem Zusammenwirken mit der Umwelt weiß und sie in ihrem Unterricht berücksichtigt. Die Bestimmung der Ausbildungsdauer des Lehrers nach dem Maßstab der von ihm jeweils zu unterrichtenden Altersgruppe ist umstritten (PIAGET 1974, S. 107). Die zusätzlichen Anforderungen auch an den Primarschullehrer, auf die hier bereits hingewiesen wurde, lassen diese Einteilung noch fragwürdiger erscheinen. Durch gemeinsame Ausbildungsstätten für Primar- und Sekundarschullehrer wird gleichzeitig ein Beitrag zur Vereinheitlichung des Schulsystems geleistet. Dabei fördert die Mobilität der Lehrer zwischen den einzelnen Schulstufen in der Regel auch die Durch-

¹³ Die psychoanalytischen Untersuchungen von PARIN et al. (1978) bei den Agni ergaben, daß Inhalte und Methoden der schulischen Bildung den Werten und Einstellungen dieses Volksstamms äußerlich blieben. Der Schulbesuch hatte nur einen geringen Einfluß auf die traditionellen Identitätsmuster.

lässigkeit für die Schüler¹⁴. Eine umfassende Ausbildung in diesem Sinne, in der die Lehramtskandidaten auch einen Einblick in die Forschungs- und Untersuchungsmethoden ihrer Berufswissenschaften erhalten, ist nur auf höherem, nach der Sekundarstufe II angesiedeltem Niveau möglich¹⁵. Die Kenntnisse der Zusammenhänge von vorgetragenem und erfahrenerem Wissensstoff, seinem Zustandekommen in der Forschung und seiner praktischen Umsetzung kann am besten in Lehrerbildungsinstituten, pädagogischen Fach- und Hochschulen des post-sekundären Bereichs vermittelt werden. Primar- und Sekundarschullehrer sollten die angewandte erziehungswissenschaftliche Forschung zumindest kennenlernen. In einigen der neu gegründeten Lehrerbildungseinrichtungen für Sekundarschullehrer sind diese Grundsätze bereits aufgenommen und weitgehend realisiert worden. Die meisten dieser innovativen Projekte entstanden mit Unterstützung der UNESCO (HERCIK 1976, S. 193). Ausbildungsinstitutionen der geforderten Art müssen dabei nicht notwendigerweise in die Universitäten integriert sein, sollten von diesen aber wissenschaftlich orientiert werden.

Eine Integrierung der Lehrerausbildung in die Universitäten beinhaltet die Gefahr des rein akademischen Studiums der Berufs- und der Fachwissenschaften. Die bereits an vielen Ausbildungsstätten stattfindenden berufspraktischen Ausbildungszeiten können dieser Gefahr entgegensteuern. Berufspraktika erhöhen den Einfluß und die Bedeutung der Berufswissenschaften, andererseits wird dabei das Problem der Didaktik von Fachwissenschaften aufgeworfen. Das Curriculum der Lehrerbildung besteht im wesentlichen aus drei Komponenten: Fachwissenschaften, Didaktik der Fachwissenschaften, Berufs- und Unterrichtswissenschaften, zu denen Disziplinen wie Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Geschichte und Philosophie zu zählen sind (IBE/UNESCO 1975, S. 16). Die notwendige Einbindung aller drei Elemente in das Curriculum der Lehrerbildung ist in den neueren Reformkonzeptionen bisher nur unzureichend beachtet worden. Für die Primar- und die Sekundarschullehrerausbildung ist festzustellen, daß das Schwergewicht auf der Ausbildung für alte oder neu geschaffene Unterrichtsfächer¹⁶ liegt, wobei die Zahl der vom Lehrer zu vertretenden Fächer in der Sekundarstufe abnimmt. Inwieweit die verschiedenen Komponenten des Lehrplans nebeneinander oder nacheinander gelehrt und praktiziert werden sollten, ist eine offene Frage, die in der Literatur umstritten ist (YATES 1970, S. 32f.). Zu untersuchen wäre, ob für die in Afrika immer noch notwendige Motivierung zur Ergreifung des Lehrberufs das Nebeneinander von Fach-, Berufswissenschaften und Didaktiken nicht das geeignete Verfahren wäre. Der Bezug auf das spätere

14 Die bereits mehrfach erwähnte UNESCO-Konferenz „Changing Role of the Teacher and Its Influence on the Preparation for the Profession and on In-service Training“ resümiert den Diskussionsstand, wenn sie feststellt: „The hierarchical structure that related the length of training to the age-group to be taught was questioned and the possibility of teacher mobility between levels of school was advocated“ (IBE/UNESCO 1975, S. 17f.).

15 Dazu IBE/UNESCO (1975 a, S. 13): „The increasingly recognized need to put the future teacher in contact with research and development gave birth to research centres of laboratory schools which sometimes separate from university or colleges of education. However, when programme adaptations have been made, the universities and colleges of education remain the places where a culture and a scientific method are acquired enabling the future teachers to dominate better his future.“

16 *English, Mathematics, Science, Wood Work and Basic Crafts Agriculture, Home Economics, Health Education, Rural Development Studies, Principles and Methods of Education* sind die im ersten Studienjahr des „Teacher Certificate (Primary)“ zu belegenden Fächer im Reformprojekt Bunumbu (LUCAN et al. 1978, S. 28).

Berufsfeld ist auf diese Weise eher gegeben, Interesse und Engagement können frühzeitig geweckt werden. Eine fachwissenschaftliche Spezialisierung, mit der Gefahr der Abwanderung in andere Berufe, würde vermieden.

Die berufsvorbereitende Ausbildungsphase wird in der Regel mit einer Prüfung abgeschlossen, mit der die theoretische und praktische Begabung des Lehramtskandidaten für seinen Beruf nachgewiesen und festgestellt werden soll. Dieses herkömmliche Prüfungsverfahren sollte durch ein die Ausbildung begleitendes System von Eigen- und Fremdevaluierung ersetzt werden, dem eher der Charakter einer Hilfestellung als der einer Kontrolle zukommen sollte¹⁷. Nach erfolgreicher Absolvierung dieses Systems ist ein Zertifikat über die erbrachten Leistungen auszustellen. Mit diesem Zertifikat wird der jeweilige Stand der Ausbildung dokumentiert und bescheinigt, nicht abschlußhaft die Karriere des einzelnen Lehrers vorherbestimmt, dem im Rahmen berufsbegleitender Bildung dann weitere Möglichkeiten eröffnet werden sollten¹⁸.

4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung

Berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen sind für die Entwicklungsländer aus historischen und aktuellen Gründen besonders wichtig. Die Mehrzahl der in Primar- und Sekundarschulen tätigen Lehrpersonen wurde nach Beendigung ihrer Sekundarschulzeit, oftmals auch nur nach wenigen Jahren Primarschule, im Schuldienst eingesetzt. Aufgrund steigender Schülerzahlen ist diese Praxis in Afrika auch heute noch üblich und wird aus notwendiger Verwaltung des Mangels sogar noch ausgebaut. Diese Situation erfordert eine berufsbegleitende Lehrerbildung, um die Lehrbefähigung an solche Personen zu vermitteln, die für ihre Arbeit nicht oder kaum ausgebildet wurden, die Qualifikation derjenigen zu verbessern, die in Zeiten niedriger Prüfungsstandards oder ohne Prüfungen den Schuldienst aufnahmen, das Wissen und die Lehrkompetenz der Lehrer an die Entwicklung der Berufs- und der Fachwissenschaften anzupassen, zeitweise aus dem Lehrberuf Ausgeschiedenen Auffrischkurse anzubieten, Fachleuten aus anderen Berufszweigen und pädagogischem Hilfspersonal pädagogische und didaktische Grundkenntnisse zu vermitteln sowie spezielle Lehrergruppen auf zusätzliche oder neue Aufgaben vorzubereiten, z. B. für die Mitarbeit in Gemeinwesenprojekten, für Alphabetisierungskampagnen. In diesen Bereich gehört auch die Fortbildung von Primarschullehrern zum Einsatz in der Sekundarschule oder von Lehrern in Lehrerbildungszentren. Berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen werden dem Lehrer am Arbeitsplatz Schule und in regionalen und nationalen Fortbildungszentren angeboten. Beide Veranstaltungstypen kommen vielfältig gemischt vor.

17 YOUNG (1977, S. 8) weist zum Beispiel auf die Praxis an den Lehrerbildungsstätten in den Nordstaaten Nigerias hin: „Tutors from colleges preparing primary school teachers have been actively involved in the examination process, commenting on questions, marking papers and attending moderation meetings.“

18 Die CONFERENCE OF MINISTERS OF EDUCATION OF AFRICAN MEMBER STATES (1976, S. 16 u. 23) empfiehlt im Rahmen von Strukturreformen „to reconcile the terminal function and the preparatory role of each level and type of education in the perspective of life-long education, ...“. Die afrikanischen Erziehungsminister stellen dabei jedoch die Frage, ob nicht das Problem der Erfolgskontrolle in einem Erziehungssystem kleiner werde, „which places greater emphasis on collective advancement than on the selection of individuals?“

Jede Aufnahme und Ausübung einer Berufstätigkeit hat sozialisatorische Wirkungen, d. h. es findet ein Lernen ohne Curriculum statt. Es ist die Schule des Berufs¹⁹ selber. Neben der Primar- oder Sekundarschulbildung ist sie für viele afrikanische Lehrer die einzige Grundlage der Unterrichtsgestaltung. Fortbildung am Arbeitsplatz Schule soll dagegen Ausbildungsmaßnahmen beschreiben, die inhaltlich und formal von dazu ausgebildeten Lehrpersonen getragen werden. Die Fortbildung am Arbeitsplatz²⁰ erfolgt meistens in langfristig angelegten Kursen. Das schulische Unterrichtsprogramm bleibt dabei in der Regel aufrechterhalten. Neben, während und nach den Unterrichtsstunden finden Treffen und Diskussionen statt. Wochenendseminare vertiefen die gewonnenen Einsichten. Bei dieser Form der Fortbildung bilden unmittelbare Probleme der Unterrichtsgestaltung und der Schulorganisation die Schwerpunkte. Regionale Besonderheiten werden in die Erörterungen regelmäßig mit einbezogen. Eine Fortbildung dieser Art läßt sich zwar unter Ausnutzung von außen kommender Angebote, z. B. Trainergruppen (IBE/UNESCO 1975 a, S. 13), leichter in Gang setzen, kann jedoch auch vom Kollegium und/oder der Administration einer Schule selbstständig geplant und realisiert werden²¹. Der Vorteil einer schulzentrierten Zusammenfassung der Lehrer zu Fortbildungsmaßnahmen ist vor allem darin zu sehen, daß das Unterrichtsangebot während des Kurses aufrechterhalten und selbst thematisiert werden kann. Lehrer können die Wahl der Themen im Rahmen der Fortbildung mitbestimmen. Sie lernen, sich selbst zu helfen und entwickeln mit der Zeit Kompetenzen für die Lösung von Problemstellungen auf Schulebene. Deshalb können im Laufe der Zeit auch Entscheidungsbefugnisse an solche Kollegien abgegeben werden.

Auf der Schulebene können nicht alle Fortbildungserfordernisse befriedigend realisiert werden. Dies gilt vor allem für die Ausbildung in neuen Curricula, die Vermittlung von Entwicklungen in den Berufswissenschaften, Umschulungs-, Graduierungs- und Auffrischkurse. Um diese Anforderungen abzudecken, werden in vielen Staaten entweder spezifische überregionale Fortbildungsstätten gegründet oder die berufsvorbereitenden Institutionen bieten auch berufsbegleitende Fortbildungskurse an. Wegen der so möglichen engen Verzahnung von berufsvorbereitender und berufsbegleitender Ausbildung wird dieses Organisationsprinzip besonders befürwortet (OECD Observer 1978, S. 18; BAGUNYWA 1975, S. 225–226). Überregionale Bildungsveranstaltungen haben, soweit sie nicht in den Schulferien stattfinden, den Nachteil, daß Schulstunden ausfallen, die von anderen Lehrern oder Aushilfskräften übernommen werden müssen. Zudem ist es schwierig, für solche Kurse eine genügend große Anzahl von Kollegen einer Schuleinheit freizustellen. Dadurch wird die Durchsetzung von Neuerungen erschwert, wenn nicht sogar verhindert²². Deshalb werden diese Veranstaltungen zum überwiegenden Teil nur kurzfristig organisiert. Sie entfalten ihre größte Wirksamkeit erst im Verbund mit anderen Maßnahmen der berufsbegleitenden Lehrerbildung. Kurzzeitige, überregionale Kurse werden dann mit langfristigen Fernlehrgängen und Kursen an den Schulen im

19 In Anlehnung an FREIRES Begriff „Schule der Welt“, die die Analphabeten besucht haben.

20 In der englisch-sprachigen Literatur wird hierfür auch der Ausdruck „on-the-job training“ verwandt. Die Benennung ist jedoch uneinheitlich. Zumeist werden die Bezeichnungen „in-service training“ und „on-the-job training“ in gleicher Bedeutung gebraucht.

21 Vgl. entsprechende Initiativen im europäischen Raum, berichtet in OECD Observer (1978, S. 18)

22 Die Innovationsforschung argumentiert mit einer kritischen Masse von Innovationsträgern. Unter einem innovationsspezifischen Limit hat die Neuerung keine Chance zur Durchsetzung; vgl. HAVELOCK/HUBERMAN (1977, S. 15–25).

Wechsel durchgeführt und ergänzen sich gegenseitig. Bei den Fernlehrgängen wird mit einer Vielzahl von Medien (Versand von Unterrichtsmaterialien, Radio- und Fernsehprogramme) experimentiert. Evaluierungen dieser Versuche liegen noch nicht im ausreichenden Maße vor, so daß nicht gesagt werden kann, ob diese Form der Wissensvermittlung in Ländern der Dritten Welt und insbesondere in Afrika zur Lösung der Qualifikationsdefizite bei der Lehrerschaft beitragen kann²³. Insgesamt ist festzustellen, daß überregionale, berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen eine herausragende Bedeutung für die Vereinheitlichung des Schulwesens, die Implementierung neuer Curricula und die Orientierung der Lehrerschaft über die nationalen Probleme und Zielsetzungen ihres Landes haben. Als ideal ist die Einrichtung von mehreren regionalen Lehrerbildungszentren anzusehen, die auch unabhängig von formalen Fortbildungskursen der Information über und der Diskussion von Innovationen in der Schule dienen können²⁴.

Die Lehrerschaft ist bereits in der berufsvorbereitenden Ausbildungsphase auf die Notwendigkeit der Fortbildungskurse hinzuweisen. Die wirkliche Motivierung der Lehrer für eine regelmäßige Fortbildung hat allerdings ihre Einbeziehung in die Planung und Durchführung der entsprechenden Veranstaltungen zur Grundlage. Durch eine enge Verzahnung von berufsvorbereitender und berufsbegleitender Ausbildung ist gleichzeitig ein attraktives Bildungsangebot zu entwerfen, das am Problembewußtsein der Lehrerschaft ansetzt (IBE/UNESCO 1975, S. 17) und ihren Weiterbildungs-, Graduiierungs- und Gehaltswünschen Rechnung trägt. Die Verleihung von Urkunden und Diplomen für die erfolgreiche Absolvierung berufsbegleitender Fortbildungsmaßnahmen sollte den bereits dargelegten Regeln folgen. Die Zertifikate sollen den jeweiligen Stand der Ausbildung aufzeigen und keinen Abschluß im herkömmlichen Sinn dokumentieren. Zu empfehlen ist die Anwendung eines Punktesystems, das dem Studenten mehr Raum für zeitliche und anforderungsbezogene Dispositionen läßt (BAGUNYWA 1975, S. 225). Ein in Absprache mit dem Lehrer ausgearbeitetes Fortbildungsangebot ist in den meisten Entwicklungsgesellschaften häufig Anreiz genug für den Besuch berufsbegleitender Bildungsveranstaltungen. In der Literatur werden aufgrund der bisherigen Erfahrungen jedoch noch zusätzliche Anregungen für notwendig gehalten²⁵. Staatlicher und administrativer Zwang zur Fortbildung im Beruf kann nur ein unzureichender Ersatz für Motivation und Interesse der Lehrer am weiteren Lernen sein²⁶.

5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung

Innovative Vorhaben im Erziehungswesen wie die Realisierung der dargestellten Ansprüche an die Lehrerrolle und die Lehrerbildung bedürfen zu ihrem vollen Wirksamwerden neuer, entsprechend angepaßter Strukturen in Organisation und Verwaltung des

23 Vgl. die Berichte über das Fernsehzentrum in Bouaké/Elfenbeinküste zur Lehrergraduierung und über den Radiokurs für Primarschullehrer, der in Kenia seit 1968 angeboten wird in SCHRAMM (1973). Fallstudien über den Einsatz von Massenmedien in englisch-sprachigen Nationen Afrikas finden sich auch in MÜLLER/RATHGENS/WALLRAFF (1971).

24 Kenia versucht mit der Einrichtung von „*Teachers' Advisory Centers*“ diesen Weg auf einer mehr informellen Ebene zu gehen.

25 IBE/UNESCO (1975, S. 18): „The reputation of in-service courses is a powerful motivation, but the question of other inducements in the form of increased salary, higher category ranking, or promotion entitlement, must be considered.“

26 IBE/UNESCO (1975, S. 18) läßt diese Frage bewußt offen, was auf Fortbildungsverpflichtungen in einzelnen Mitgliedsländern hindeuten scheint.

Erziehungssektors. Die Lehrerausbildung untersteht wie die gesamte Organisation und Veranstaltung des Erziehungswesens weitgehend staatlicher Verwaltung und Aufsicht. Die Verwaltung hat sich arbeitsteilige Organisationsformen geschaffen, die dem Ziel dienen sollen, die Veranstaltung von Unterricht zu ermöglichen und zu erleichtern. Drei Ebenen der Organisation werden unterschieden: die eigentlichen Erziehungsinstitutionen (z. B. Schule, Lehrerbildungsstätten), das zentrale Management (nationale und/oder regionale Erziehungsministerien) und verschiedene Zwischenglieder (Schulaufsicht, Schulinspektoren) (RENON 1977, S. 73–81). Auf diesen verschiedenen Ebenen muß jeweils überprüft werden, inwieweit die notwendigen Entscheidungen und Funktionen von hierzu kompetenten Stellen getragen und tatsächlich ausgeübt werden. Ein neues Rollen- und Problemverständnis insbesondere der obersten Verwaltungsebene und der Zwischenglieder ist verlangt, um den eigentlichen Erziehungsinstitutionen und den in ihnen Tätigen und Auszubildenden Möglichkeiten für Initiativen auf curricularer, organisatorischer und personeller Ebene zu eröffnen. Ohne diese Offenheit werden die hier dargelegten Anforderungen an die Lehrer nicht erfüllt werden können.

Schon länger vorliegende Untersuchungen haben ergeben, daß das Verhalten des Lehrers im Unterricht und in der Gemeinschaft in enger Beziehung zu seinen eigenen Sozialisationserfahrungen während der Ausbildung in der Schule oder im Lehrerseminar stehen (YATES 1970, S. 31). In Kenntnis dieses Sachverhalts (IBE/UNESCO 1975, S. 19) wird in der Literatur die Teilnahme der Lehramtskandidaten und Lehrer bzw. deren Organisationen an der Verwaltung und an der inhaltlichen Ausrichtung der Bildungsstätten gefordert. Es scheint sich, wenigstens auf Expertenebene, die Meinung durchzusetzen, daß es falsch ist, vom Lehrer die Rolle eines *Community Leader* zu verlangen, wenn man ihn nicht während der Aus- und Fortbildungsphase durch die Praxis erfahren läßt, wie Entscheidungsprozesse unter Einbeziehung der Betroffenen zustandekommen (IBE/UNESCO 1975, S. 24). Dasselbe gilt für die Unterrichtsziele und -verfahren. Inhalte, Methoden und Materialien seines späteren Unterrichts sind dem Lehrer bereits in der berufsvorbereitenden Phase nahezubringen und mit ihm einzüben. Neue Formen der Erfolgskontrolle sind vom Lehrer nicht nur zu fordern (UNESCO May 1975, S. 11), sondern bereits während der Ausbildung und später während der Fortbildung zu praktizieren und zu evaluieren. Die neue Form der Lehrerbildung kann sich nur durchsetzen, wenn sich Rollen- und Problemverständnis gerade auch von Lehrerbildnern und Bildungsadministratoren ändern.

5.1. Lehrerbildner

Die Rekrutierung des Ausbildungspersonals für die Lehrerbildungszentren erfolgt in den wenigsten afrikanischen Ländern auf der Grundlage akademischer Qualifikationen und Erfahrungen im Lehrberuf. Zumeist ist allein die Absolvierung eines langjährigen Schuldienstes Kriterium für die Berufung. Die Notwendigkeit der Qualifizierung auf einem Niveau des tertiären Ausbildungsbereichs, besonders in den Fach- und Berufswissenschaften sowie in der Didaktik, wird jedoch immer stärker erkannt. Fortbildungsveranstaltungen sollen dabei den Kontakt mit der wissenschaftlichen Diskussion gewährleisten (IBE/UNESCO 1975, S. 19). In diesem Sinne bildet z. B. Äthiopien seit 1973 berufserfahrene Lehrer in einer neugegründeten Pädagogischen Akademie zu Lehrerbildnern aus (UNESCO June 1975 a, S. 33). Auf diese Weise ist es den Kandidaten möglich, ihre praktischen Erfahrungen mit Kollegen aufzuarbeiten und im Lichte fach- und berufswissen-

schaftlicher Erkenntnisse zu beleuchten²⁷. Die Lehrerbildner entgehen so der Gefahr, ihre eigene Praxis absolut zu setzen und in Form einer „Meisterlehre“ an die Lehramtskandidaten weiterzugeben. Im Unterricht führte dies nur allzuoft zu einem autoritären Vortragsstil und bedeutete Begrenzung des Wissensstoffes (YATES 1970, S. 37–40).

5.2. Bildungsadministratoren

In der afrikanischen Diskussion über die Aufgaben der Bildungsverwaltung steht die effiziente Nutzung der bestehenden Kapazitäten im Vordergrund. Insbesondere die Verlagerung personeller Ressourcen von den städtischen Zentren in die Landregionen erscheint dringend erforderlich, da sich auf dem Lande die mangelnde helfende und koordinierende Präsenz der Schulinspektoren und -verwaltung immer wieder nachteilig bemerkbar macht (BAGUNYWA 1975, S. 222). Lehrer und Schuldirektoren müssen dadurch einen Großteil der anfallenden Verwaltungsarbeiten selbst erledigen, der Informationsaustausch mit anderen Schulen entfällt, und distriktbezogene Weiterbildungsveranstaltungen werden aus Zeitmangel selten durchgeführt²⁸. Neue und herkömmliche Aufgabenbestimmungen für das pädagogische Personal können nur in die Tat umgesetzt werden, wenn die Schulinspektion die Lehrer darin unterstützt und dazu motiviert²⁹. Im Sinne BAGUNYWAS (1975, S. 222) scheint hierfür eine Umstrukturierung der Bildungsverwaltung notwendig, die mit einer Ausbildung der Verwaltungsbeamten für ihre vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft zu verbinden wäre.

5.3. Dezentralisation als Alternative?

Die Dezentralisation der Entscheidungs- und Verwaltungsaufgaben erscheint vielen Bildungsplanern als die notwendige Konsequenz aus den angestrebten Innovationen in Lehrerrolle und -bildung (YOUNG 1977, S. 8). Hierbei sind jedoch die Art und das Ausmaß der abzutretenden Entscheidungsbefugnisse an dem Ausbildungs- und Kenntnisstand der damit später betrauten Personengruppen mit zu orientieren, um Inkompetenzen zu vermeiden. Dezentralisierung sollte mit der Zusammenfassung von Zuständigkeiten für Ausbildungsbereiche, die bisher bei verschiedenen Ministerien lagen – z. B. Gesundheits-, Agrar- und Berufsbildung –, bei hierfür lokal und regional einzurichtenden Stellen einhergehen (IBE/UNESCO 1977, S. 15; RENON 1977 a, S. 82–85). Systematisierte Forschungen zu diesem Problembereich fehlen, so daß zukunftsweisende Verfahrensvorschläge noch nicht diskutiert werden können.

Der politische Willensbildungsprozeß über die endgültige Implementation einer neuen Lehr- und Lernkonzeption ist in den meisten afrikanischen Staaten noch nicht abgeschlossen. Viele afrikanische Staaten stehen vor dem Problem, ihrer Bevölkerung noch

27 Das *Science Education Program for Africa* hat diese Vorgehensweise in seinem „*reflection approach*“ als Ausbildungsgang institutionalisiert (SEPA 1978, S. 6).

28 Für die die Arbeit des pädagogischen Personals koordinierenden und unterstützenden Routinebesuche an den Schulen bleibt den Inspektoren kaum Zeit; vgl. die von LYONS/PRITCHARD (1976, S. 80–82) angeführten Beispiele aus Nigeria. Nach YOUNG (1977, S. 6) ist in den Nordstaaten Nigerias ein Inspektor für 60 Schulen zuständig.

29 YOUNG (1977, S. 6) hält aufgrund seiner nigerianischen Erfahrungen die Schulinspektoren für „the body best suited to maintain ‚rolling reform‘“.

nicht einmal eine Lehrerschaft anbieten zu können, welche die traditionellen Aufgaben des Berufsstandes erfüllt. Eine Reduktion der hochgesteckten Ziele im Sinne der IPAR/Buea Vorschläge erscheint für die unmittelbare Zukunft eine realistische Perspektive. – Innovationen im Aufgaben- und Ausbildungsbereich der Lehrerschaft sollten die Vielzahl der aufgezeigten Interdependenzen beachten. Innovationsvorbereitende Forschung könnte den Bildungspolitikern und Bildungsplanern helfen, daß die intendierten Reformen auf halbem Wege stecken bleiben und nicht die gewünschten Ergebnisse zeitigen.

6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

Es fällt auf, daß umfassende empirische Bestandsaufnahmen für nationale sowie regional oder ethnisch abgegrenzte Bereiche fehlen. Das vorhandene Material besteht zumeist aus deskriptiven Fallstudien und Konferenzunterlagen, die oftmals eher Forderungskatalogen gleichen als Analysen des Ist-Zustandes. Anhand der untersuchten Materialien wird die Gefahr einer primär an Innovationen orientierten Forschung deutlich, die den allgemeinen Stand der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Verhältnisse und die verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung nicht ausreichend berücksichtigt. Der konkrete Ausbildungsstandard des Lehrpersonals, die gesellschaftlich, ethnisch und religiös geprägten Vorstellungen über die Aufgaben der mit der Wissensvermittlung betrauten Personen in historischen und zukunftsweisenden Entwicklungslinien, die begrenzten institutionellen und finanziellen Ressourcen sind wesentliche Tatbestände, die in ihrem Wirkungszusammenhang bekannt sein müssen, um Lehrerrolle und Lehrerbildung bestimmen, entwickeln und ggf. verändern zu können. – Lehrerrolle und Lehrerbildung in Afrika als Forschungsgegenstand sollten sich im Ergebnis dieser Untersuchung an folgenden Schwerpunkten orientieren:

(1) Gesellschaftliche Bezüge von Lehrerrolle und Lehrerbildung: Die Realisierung von Innovationen im Bereich der Lehrerbildung, unter Einbeziehung einer Neubestimmung von Aufgaben und Funktionen des Lehrers, ist in erster Linie davon abhängig, in welchem Maß notwendige und beabsichtigte Reformen in unterschiedlich strukturierten und entwickelten Gesellschaften akzeptiert werden können und akzeptiert werden. Zu untersuchen wäre, wie die Bezüge der Tätigkeit des Lehrers zu anderen Sozialisations- und Erziehungsträgern aktiviert und ausgebaut werden können. Diese Untersuchungen sollen in der Absicht unternommen werden, dem Lehrer die Wahrnehmung seiner traditionellen Aufgaben zu erleichtern. Dabei wäre festzustellen, welche Möglichkeiten für eine Ausweitung der Lehrerrolle bestehen, ohne das pädagogische Personal zu überfordern und die örtlichen Gemeinschaften zu bevormunden. Dabei wird zu prüfen sein, ob und inwieweit der Lehrer sich vom Funktionär der Gesellschaft zum Mitgestalter gesellschaftlicher Verhältnisse entwickeln kann, unter Änderung seiner Rolle und seines Selbstverständnisses.

(2) Curriculumentwicklung, Lehrerbildung und Unterricht unter Einbeziehung der Betroffenen: Ob und inwieweit die Betroffenen in die Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse einbezogen werden, ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg. Betroffen sind in unterschiedlicher Weise die im Erziehungswesen tätigen Lehrer aller Stufen sowie ihre Ausbildungs- und Aufsichtspersonen im institutionellen Überbau, aber auch die von den staatlichen Bildungsmaßnahmen erfaßte Bevölkerung. Gerade soweit Innovationsbereiche angesprochen sind, die nur auf der Grundlage von Engagement und Motivation, Überzeugung und aktiver Mithilfe um- oder neugestaltet werden können, ist die Beteili-

gung des pädagogischen Personals bei der Bestimmung von Aufgaben und Ausbildung unabdingbar. Zu untersuchen wäre, ob eine Beteiligung der Lehrer an der bildungspolitischen Diskussion, an der Entwicklung der Curricula sowie an der Organisation und Verwaltung der Lehrerbildungsinstitutionen das berufliche Handeln erweitern und verbessern kann. Dabei sind unterschiedliche Modelle und Verfahren der Beteiligung an den bildungspolitischen und pädagogischen Entscheidungen gegeneinander abzuwägen. Die Effektivität dieser Beteiligungsmodelle ist mit den orthodoxen Anreizen (Gehalts-, Rang- und Statusverbesserungen) zur Weckung von beruflichem Interesse und Engagement zu vergleichen.

(3) *Ausbildung der Lehrer aller Schulstufen auf post-sekundarem Niveau als Ziel:* Grundkenntnisse in Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Philosophie, Kultur und Geschichte sind unverzichtbare Grundlagen für den Lehrberuf. Die Ausbildung in einzelnen Unterrichtsfächern baut hierauf auf. Diese Gewichtung der Ausbildung ist Voraussetzung für erfolgreiche Wissensvermittlung im Unterricht. Um diese Gewichtung und diesen Aufbau mit der geforderten Kohärenz zu gewährleisten, sollte die Ausbildung der Lehrer aller Schulstufen auf universitär angeleitetem Niveau stattfinden. Nur auf diese Weise können Kenntnisse über den Zusammenhang von vorgetragenem und erfahrenem Wissensstoff, seinem Zustandekommen in der Forschung und seiner praktischen Umsetzung adäquat vermittelt werden. Die notwendig langfristige Realisierung dieser Zielvorstellung setzt vorbereitende und wegweisende Untersuchungen für die einzelnen Entwicklungsstufen voraus.

(4) *Berufsbegleitende Ausbildung als mittelfristiger Schwerpunkt:* In einer Situation, in der die heute tätigen Lehrer die Entwicklung des Erziehungswesens in Afrika für die nächsten zwei bis drei Jahrzehnte entscheidend mitbestimmen und mittragen werden, kommt der berufsbegleitenden Aus- und Fortbildung eine überragende Bedeutung zu. Hier ist die Aufgabe gestellt, unzureichend ausgebildete Lehrpersonen zu fähigen Pädagogen fortzubilden und einen Standard zu erreichen, der eine tragfähige Grundlage für zukünftige Entwicklungen sein kann. Die dargestellten Schwerpunkte berufsbegleitender Ausbildung setzen Lehrerbildungsinstitutionen voraus, die durchaus am Fernziel einer postsekundären Lehrerausbildung ausgerichtet sein können, ohne die spezifischen Besonderheiten der ihnen gestellten Aufgabe, praxisorientierend und motivierend zu wirken, zu vernachlässigen. Bei der Parallelität von Berufsausübung und berufsbegleitender Bildung kommt der gestalterischen Mitwirkung des Einzelnen besondere Bedeutung zu. Die Forschungen müßten an den Problemen des Lehrers vor Ort ansetzen und zu Fortbildungsveranstaltungen führen, die konkrete Schwierigkeiten im Unterricht mit den Erfordernissen des nationalen Curriculums verbinden. Die Vor- und Nachteile der bisher bei diesen Programmen eingesetzten Medien wären dabei ebenso zu überprüfen wie die Form der institutionellen Anbindung der Kurse. Eine Untersuchung der regionalen Lehrernetze in verschiedenen afrikanischen Ländern drängt sich dabei besonders auf. Forschungen über die berufsbegleitende Ausbildung der Lehrerschaft in Afrika könnten der deutschen Erziehungswissenschaft Anregungen geben, diesem Bereich in der Bundesrepublik mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Steht hier doch einer ausdifferenzierten Vorbereitungsphase ein unsystematisches Angebot an berufsbegleitender Fortbildung gegenüber, das von den reichen afrikanischen Erfahrungen profitieren könnte.

(5) *Administration und Innovation:* Der Wirkungszusammenhang zwischen der Bildungsverwaltung, Lehrerbildnern und den unmittelbaren Trägern der Ausbildung in der Schule

muß den Reformzielen angepaßt werden. Die interne Organisation, die Arbeit der Bildungsverwalter und der Lehrerbildner hat den Lehrer zur Erfüllung der ihm zukommenden Rolle innerhalb des Bildungswesens und der Gesellschaft zu motivieren, zu befähigen und laufend zu unterstützen. Neue Rollenbestimmung für die Lehrer setzen ihre Entsprechung im Verwaltungs- und Ausbildungsbereich voraus. Zu untersuchen wäre, in welcher Weise die Mitarbeiter in Bildungsverwaltung und Schulinspektion auf die bisherigen Innovationen in Lehrerrolle und Lehrerbildung reagierten, inwieweit sie einen innovationsfördernden oder -hemmenden Einfluß ausübten. Aus- und Fortbildungsprogramme sowohl für diese Mitarbeiter als auch für die Dozenten der Lehrerbildungsanstalten wären zu konzipieren, die es beiden ermöglichen, mit Lehramtskandidaten und Lehrern zu kooperieren. Inwieweit eine Ressourcenverlagerung von der Stadt auf das Land und eine Dezentralisierung der Bildungsverwaltung dieser Kooperation förderlich sind, muß eingehend geprüft werden.

Trotz des großen Handlungsdrucks, der angesichts der Bildungsprobleme des Kontinents auf den afrikanischen Kollegen lastet, ist bei den erziehungswissenschaftlichen Forschungen über Lehrerrolle und Lehrerbildung auf mehr Langfristigkeit zu achten. Der Aufbau und die Änderung von Lehrerpersönlichkeiten, gesellschaftliche Konsensbildung über neue Aufgaben für das pädagogische Personal, vollziehen sich in größeren Zeiträumen, als durch die Anlage vieler Untersuchungen erfaßt wird. In diesem Sinne auf mehr Kontinuität und Beharrlichkeit zu achten, sollte das gemeinsame Anliegen aller Beteiligten am Forschungsprozeß sein.

Literatur

- AARONS, A./HAWES, H. W. R.: An African Primary Curriculum Survey (Country Profile Swaziland, Research Report). London 1976.
- AKINTOLA, J. M.: The teacher education material production project. In: Innovation (Newsletter of the International Educational Reporting Service) (1978), H. 19.
- BAGUNYWA, A. M. K.: The Changing role of the Teacher in African educational renewal. In: Prospects 5 (1975), H. 2, S. 222 ff.
- BIGELOW, R. W.: African Education Research. Part I–III. Madison/Wisconsin 1974.
- BRÜGELMANN, H.: Offene Curricula. In Z.f.Päd. 18 (1972), S. 95–118.
- CARNEIRO, R./MOULTON, J.: An Outline of the Educational System in Guinea-Bissau (UNESCO/Report Studies C. 3). Paris 1978.
- CISSE, B. M.: Education in Africa – from dependency to self-sufficiency. In: Prospects 6 (1976), H. 2, S. 96 ff.
- CONFERENCE OF MINISTERS OF EDUCATION OF AFRICAN MEMBER STATES (in Lagos 1976): Final Report. Paris (UNESCO) 1976.
- CUNDY, H. M.: The Caribbean Mathematics Project: Training the Teacher as the Agent of Reform. Paris (UNESCO) 1977.
- Development Communication Report*. No. 26. Washington D. C. 1979.
- FREDERIKSEN, B.: Universal primary education in developing countries: a statistical review. In: Prospects 8 (1978), H. 3, S. 364 ff.
- FREIRE, P.: Cartas à Guiné-Bissau. Rio de Janeiro (Paz e Terra) 1977.
- GERTH, W.: VR Mozambique hat wichtige Erfolge im Bildungswesen. In: „Neues Deutschland“ vom 18. 01. 1979, Berlin/DDR 1979.
- HAUSSER, K.: Neuer Literatur zur Lernmotivationstheorie. In: Z.f.Päd., 25 (1979), S. 81–94.
- HAVELOCK, R. G./HUBERMAN, A. M.: Solving Educational Problems. Genf 1977.
- HAWES, H. W. R.: Locally Based Educational Research and Curriculum Development in Developing Countries. Paris (UNESCO) 1976.
- HERCIK, V.: European models of teacher education in developing countries. In: LOMAX, D. E. (Hrsg.): European Perspectives in Teacher Education. London (Wiley) 1976, S. 179–188.

- HUNSDÖRFER, V.: Die politische Aufgabe des Bildungswesens in Tanzania. Saarbrücken 1977.
- INSTITUTE FOR THE REFORM OF PRIMARY EDUCATION: Report on the Reform of Primary Education. Buea/Cameroun 1977.
- IBE/UNESCO: International Conference on Education, 35th session. Final Report. 27. August – 4. September 1975. Geneva/Paris 1975.
- IBE/UNESCO: Bulletin No. 195: Trends and Innovations in Teacher Training. Paris/Genf 1975. (a)
- IBE/UNESCO: International Conference on Education, 36th session. Final Report. 30. August – 8. September 1977. Geneva/Paris 1977.
- JOUHY, E.: Sozialisation und kindliche Lernmotivation. In: JOUHY, E.: Das programmierte Ich. Frankfurt/M. 1976, S. 45–103.
- JOUHY, E.: Wider den Kulturimperialismus. In: Übergänge, Reihe A, Bd. I. Frankfurt/M. 1978, S. 9–42.
- KONEFFKE, G.: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument (1969), Nr. 54, S. 389–432.
- KUHANGA, N.: Education and self-reliance in Tanzania. A national perspective. In: Development Dialogue. Uppsala (Dag Hammarskjöld Foundation) 1978, S. 37–50.
- LUCAN, T./LABOR, A./NGEGBA, F./HEDD, G./PESSIMA, J.: A Case Study on *The Bunumbu Project*. A Working Document for the African Curriculum Organization (ACO) Studytour to Curriculum Projects in Sierra Leone, Dec. 1978. o. O. 1978.
- LYONS, R. F./PRITCHARD, M. W.: Primary School Inspection. A Supporting Service for Education. Paris (IBE/UNESCO) 1976.
- MEENA, J.: The Challenge for teachers in Tanzania. In: KLASSEN, F. (Hrsg.): National and Community Needs. Washington, D. C. 1973, S. 23 ff.
- MENGOT, A. O.: The Lagos Conference of Ministers of Education of African Member States and its Implications on Educational Reform in Africa. Dakar (UNESCO Regional Office for Education in Africa), 30. August 1976.
- MINISTRY OF EDUCATION OF PAKISTAN: Teacher – His Changing Role. Report presented at the 35th session of the International Conference on Education, Genf (IBE/UNESCO) 1975.
- MOSER, H./ORNAUER, H. (Hrsg.): Internationale Aspekte der Aktionsforschung. München 1978.
- MÜLLER, J./RATHGENS, I./WALLRAFF, U. (Red.): Final Report. International Conference: Film, Television and Society. Berlin 1971.
- NONFORMAL EDUCATION INFORMATION CENTER: N. F. E. Exchange. Issue No. 12, 2/1978. East Lansing, Michigan 1978.
- NSIBANDZE, M. J./GREEN, C.: In-service training in Swaziland. In: Prospects 8, (1978), H. 1, S. 110 ff.
- OECD OBSERVER: New Trends in Teacher Training. Paris, September 1978.
- OSTERLOH, K. H.: Traditionelle Lernweisen und europäischer Bildungstransfer. Zur Begründung einer adaptierten Pädagogik in den Entwicklungsländern. In: Neue Sammlung 17 (1977), S. 219 bis 236.
- PARIN, P./MORGENTHALER, G./PARIN-MATTHEY, G.: Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika. Frankfurt/M. 1978.
- PIAGET, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt/M. 1974.
- PORTER, J. F.: Learning to teach: priorities for action. In: GOBLE, N. M./PORTER, J. F.: The Changing Role of the Teacher. International Perspectives. A study prepared for IBE/UNESCO. Paris 1977.
- RENES, P. B.: Teacher Training at Butimba. A Case Study in Tanzania. Groningen: (Wolters-Noordhoff) 1970.
- RENON, A. G.: Training administrators and educational administration requirements. In: Prospects 7 (1977), H. 1, S. 73–80.
- RENON, A. G.: Problems of decentralising educational administration. In: Prospects 7 (1977), H. 1, S. 181 ff.
- ROBINSON, S. B.: Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart/Düsseldorf 1972.
- SACHS, W./SCHEILKE, CH. TH.: Folgeprobleme geschlossener Curricula. In: Z.f.Päd. 19 (1973), S. 375–390.
- SCHRAMM, W.: Big Media, Little Media. Washington, D. C. (Academy for Educational Development) 1973.
- SEPA: Integrated Follow-Up and Training Workshop for Ex-Participants of the Science Educators Training Course (Univ. of Sierra Leone) and the Educational Evaluation Course (Univ. of Ibadan), July 10–July 21, 1978, Ibadan 1978.
- SIMMONS, J.: Fördert Ausbildung die Entwicklung? In: Finanzierung und Entwicklung (1978), H. 1, S. 37 ff.

- SPRINGER, U.: Education, Curriculum and Pedagogy. In: Comparative Education Review 21 (1977), S. 358–369.
- UNESCO: Better Teachers. Paris 1970.
- UNESCO: Abridged Version of the International Standard Classification of Education. International Conference on Education, 35th session, Working Document. Genf/Paris April 1975.
- UNESCO: The Changing Role of the Teachers and It's Influence on the Preparation for the Profession and on In-Service Training. Paris June 1975. (a)
- UNESCO/DIVISION OF TRAINING OF EDUCATIONAL PERSONNEL: Note on the UNESCO/ILO Recommendation (1966). Concerning the Status of Teachers. Paris June 1975 (b)
- UNESCO/DIVISION OF METHODS, MATERIALS AND TECHNIQUES: How Modern Strategies and Methods can help. Paris June 1975.
- UNESCO/DIVISION OF STATISTICS ON EDUCATION: Development of School Enrolment: World and regional Statistical Trends and Projections 1960–2000. Paris July 1977.
- UNESCO: Regional Educational Targets and Achievements in Africa 1965–72. Paris Dec. 1975.
- UNESCO: The Teachers' Role and Training – Joint Paper from the International Teachers' Organization. Paris May 1975.
- WATERHOUSE, P.: The involvement of teachers, parents and students in the ongoing process of curriculum development. In: SACHSENMEIER, P. (Hrsg.): Development, Dissemination and Evaluation of Curriculum Materials. A Reader prepared for the „Workshop on Curriculum Materials Production“ in Banjul/The Gambia 1978. Bonn 1978.
- WELZEL, A.: Literatur zum Thema „Lehrerbildung“. Stand: April 1978. Bonn (DSE, Abt. Erziehung und Wissenschaft) 1978.
- YATES, A.: Current Problems of Teacher Education. Hamburg (UNESCO Institute for Education) 1970.
- YOUNG, B. L.: No dissemination without participation. In: Innovation Newsletter (1977), H. 15/16. Genf (IBE/UNESCO) Oct. 1977, S. 5–8.